
L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie

*How to acquire a coaching position as the bases of the training of philosophy
teachers?*

Jacques Le Montagner



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5275>

DOI : 10.4000/ree.5275

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jacques Le Montagner, « L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5275> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5275>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'appropriation de la posture d'accompagnement comme fondement de la formation des enseignants de philosophie

Jacques Le Montagner ¹

Résumé

Traditionnellement, l'Institution centre la formation des enseignants de philosophie sur l'approfondissement des contenus à transmettre aux élèves dans une logique quasi exclusive d'enseignement. Sans nier l'apport précieux et indispensable de ce volet de la formation, nous faisons l'hypothèse que le développement d'une didactique professionnelle centrée sur l'appropriation d'une posture d'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de terminales peut être, pour le développement de compétences réelles comme pour leur réussite, une option prometteuse. Comment définir et comprendre l'accompagnement du philosophe ? Quels dispositifs de formation sont susceptibles de favoriser la construction progressive de cette posture ? Dans quelle mesure la formation initiale et continue actuelle des professeurs de philosophie aide-t-elle ou empêche-t-elle cette appropriation ? Sur quels référents théoriques, quels outils, quels dispositifs peut-on s'appuyer pour optimiser cette transformation ?

La question de la formation des enseignants de philosophie renvoie inmanquablement aux conceptions et aux postures que ces enseignants adoptent et incarnent quand ils officient en classe. C'est, à notre avis, le sens même du cours, les progrès éventuels des élèves dans l'apprentissage du philosophe et leurs résultats à l'examen qui sont liés à ces conceptions et à ces postures. Or ces résultats sont médiocres², notamment quand, semble-il, les conceptions et les postures ne permettent pas une rencontre fructueuse entre les élèves et l'enseignement. Plus précisément, les élèves se désintéressent plus ou moins complètement du cours. A ce propos, le dernier rapport de l'inspection générale sur l'enseignement de la philosophie portant sur 2007-2008 est sans appel quand il déplore qu'une partie importante des élèves des séries technologiques « *manifestent une indifférence totale et sans nuance au caractère libérateur de la philosophie* ».

Nous émettrons l'hypothèse que ce désintérêt provient essentiellement de conceptions et de postures inappropriées de la part des enseignants et que « le caractère libérateur » de la philosophie peut apparaître, ici ou là aux élèves quand on accompagne leur exercice de l'apprentissage du philosophe. Par accompagner nous insistons sur le fait que l'enseignant chemine à côté et avec l'élève, accueille, écoute et questionne sa parole, dans « un lâcher-prise »³ (Bucheton, 2004) et une mise en retrait visant le développement du processus de pensée de cet élève ou de la classe mais nous soulignerons le fait qu'accompagner implique d'autres gestes professionnels. Il nous faut en effet préciser ce qui caractérise cette posture particulière, en quoi elle nous semble effectivement mieux se prêter à l'enseignement du philosophe mais comment aussi elle ne se réduit pas, au cœur de la classe, à une seule attitude d'écoute.

¹ Professeur de philosophie au Lycée Saint Lazare (Autun), formateur et doctorant.

² Lors des épreuves du baccalauréat, la philosophie est la matière où les moyennes sont les plus basses (entre 8 et 9) même si l'on observe une légère progression ces dernières années.

³ Le « lâcher prise » expression empruntée à Dominique Bucheton, qui l'emprunte elle-même à Anne Jorro (2003) indique une posture de mise en retrait de la part de l'enseignant pour permettre et faciliter l'expression de la parole de l'élève. Pour autant, la vigilance du professeur reste élevée.

1. L'accompagnement du philosophe : distinction entre posture et fonction

D'où nous vient de proposer d'accompagner l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales ? Rien ne nous oblige, à adopter cette posture en cours de

philosophie. Il nous faut distinguer ici la *fonction* institutionnelle de professeur qui exige d'enseigner les contenus d'un programme préalablement défini en vue d'un examen national certificatif passé par tous les élèves (à savoir l'épreuve de philosophie du baccalauréat) et le choix d'une *posture*. Celle-ci pourrait être tout autre, l'enseignant disposant d'une pleine liberté pédagogique pour faire cours. La tradition, la formation malgré quelques évolutions incitent, nous l'avons évoqué, davantage à l'adoption de la figure du maître de philosophie qu'à celle de la posture d'accompagnement. Ce premier choix est, semble-t-il, celui opéré par la majorité des professeurs de philosophie. Les pratiques enseignantes, en général, celles des enseignants de philosophie en particulier, changent en fait assez peu. Les postures privilégiées restent le cours magistral ou dialogué en lien étroit avec les consignes officielles distillées par l'institution (Jurys de concours et inspecteurs régionaux et nationaux notamment) ou l'INRP (Institut National pour la Recherche Pédagogique). Cela a produit en philosophie dans les années 1990, selon Michel Tozzi, une didactique « normative » « prescriptive » et « conformisante » (cf. son article récent sur « La didactique de la philosophie en France. Vingt ans de recherche (1989-2009) »). L'appétence des élèves, en lien avec les objectifs officiels qui exigent de favoriser l'exercice critique du jugement et l'autonomie de la pensée est alors, dans ces conditions, rarement sollicitée. Bref le professeur est toujours, malgré les variantes didactiques et pédagogiques, celui qui fait son cours, l'élève celui qui le réceptionne. Certes, même ainsi, certains élèves demeurent actifs, concentrés, réfléchis ; sont-ils pour autant acteurs ? La loi d'orientation de 1989 prévoyait pourtant de mettre l'élève au centre du dispositif d'apprentissage. Si l'on entend par-là, en outre, le dessein de favoriser son implication (comprise ici comme la propension à s'engager et à construire cette pensée autonome et réflexive), on comprendra que cet objectif conserve toute son actualité. Georges Gusdorf souligne (1963, p.22) ainsi en substance que souvent le pédagogue, est tenté de considérer l'enseignement comme une fin exclusive en soi : les programmes, les examens, les certificats et diplômes, représentent pour lui des valeurs absolues. Il consacre ces valeurs en se centrant sur les contenus à transmettre dans une posture plutôt magistrale et directive. Ce constat est peut-être même renforcé quand ce pédagogue est professeur de philosophie. C'est ce qui apparaît pour une grande part d'entre eux quand, confondant fonction traditionnelle d'enseignement et adoption d'une posture ciblée sur les apprentissages, ils manquent de se décentrer. Ainsi, s'il leur ait demandé, en stage de formation ou lors de rencontres plus informelles, de décrire comment ils procèdent avec leurs élèves pour faire cours, invariablement ils renvoient leur interlocuteur au discours qu'ils mettent en scène et déploient à partir de tel ou tel auteur. Très rares sont ceux qui indiquent partir des productions d'élèves, d'exercices, de situations ou de compétences à travailler. Tout se passe comme si le cours était la seule affaire du professeur. Les plus novices confondent d'ailleurs souvent sentiment personnel (satisfaction ou déception) avec réussite ou échec du cours. Pourtant fait remarquer Guy Le Bouedec (2001) « *il serait paradoxal d'être dans la directivité s'agissant du développement de la prise de conscience, de la lucidité, de l'autonomie, de la liberté : le maître est ici proprement dans une posture d'accompagnement, laquelle loin de le laisser inerte, lui dicte d'aider l'élève à connaître ses procédures spontanées* ». C'est fondamentalement et logiquement ce qui justifie la pertinence d'une telle posture en cours de philosophie. Malgré les obstacles nombreux et de toute nature quant à son adoption, celle-ci nous paraît être non seulement la plus appropriée mais aussi et surtout fondatrice d'un véritable apprentissage dans cette discipline. Si effectivement elle favorise, comme le dit Guy Le Bouedec, la prise de conscience, la lucidité, l'autonomie, la liberté, la réflexivité de l'élève, comment, en tant que professionnel averti, pourrions-nous nous en passer même si la « performance » individuelle et magistrale de l'enseignant peut évidemment être intégrée à une visée d'accompagnement quand elle correspond à un besoin, à une demande ou à une attente de la classe.

2. L'accompagnement du philosophe : monolithique ou protéiforme ?

La centration sur l'improvisation et l'adaptabilité, comme dimensions essentielles et uniques d'une telle posture, offrent-elles cependant un cadre tenable et pertinent ? N'obligent-

elles pas, la plupart du temps, à composer avec d'autres postures ou d'autres dimensions ? Confronté à la classe le professeur de philosophie comme ses collègues n'adopte pas d'emblée une posture univoque et immuable qui serait celle de l'accompagnement. Il prend contact, fait l'appel, écoute ce qui se dit et observe ses élèves avant de les inviter à s'engager dans la séance du jour, d'une manière plus ou moins formelle systématique et directive. Jérôme Bruner, dans le modèle d'étalement qu'il propose, parle alors de la délicate phase de l'*enrôlement* où il s'agit de produire les conditions d'une adhésion de la part des élèves. Ces préliminaires peuvent, à ce titre, être déterminants pour l'entrée des élèves dans l'activité ou franchement démobilisateurs selon que ces gestes sont empreints d'authenticité, de congruence, d'empathie (Rogers, 1967) ou révèlent un déphasage manifeste avec ceux à qui ils s'adressent. D'emblée donc « l'entrée en matière » avec les élèves oblige à la diversité des gestes. Plus avant dans le cours, cette diversité se confirme d'autant, que si la panoplie déployée vise à l'accompagnement, une posture monolithique n'est plus de mise du fait des régulations et des interventions nombreuses et variées de l'enseignant. D'où la nécessaire diversité des registres abordés lors de cet accompagnement général comme le souligne Guy Le Bouedec : « ... *rare sont les situations "pures", c'est-à-dire celles où seul l'accompagnement serait pertinent : le plus souvent, l'accompagnement est un moment, une posture particulière dans une relation qui en appelle d'autres comme la direction, le suivi ou l'animation. Il s'agit en réalité d'une sorte de dialectique, à tout le moins d'une souplesse et d'une flexibilité dans les rôles remplis par un éducateur, en fonction des besoins de l'éduqué ; éducateur qui à certains moments assume aussi explicitement que possible son statut d'autorité, et à d'autres établit une relation contractuelle qu'il a la charge de suivre, à d'autres encore, en situation collective, anime le groupe, à d'autres enfin se met en posture d'accompagnement de la personne.* » (Le Bouedec, 2001). La mise en place du processus d'*appropriation* par les élèves des compétences du philosophe, notamment du noyau dur conceptualiser, argumenter, problématiser révélé dès 1992 par Michel Tozzi, tout au long de l'année, renvoie à cette « dialectique », à « cette souplesse », à « cette flexibilité » des rôles et des postures. L'enseignant *propose* ou *impose* effectivement certains supports. Il *organise* et *conduit* ensuite les conditions et la mise en œuvre des situations d'étude, de recherche, d'identification, d'intégration et d'appropriation de ces compétences à partir d'exercices ciblés. Il *suit* et met constamment en relation, en connivence avec l'élève l'évolution de son processus de pensée à partir des traces langagières, des attitudes, des conduites, des postures produites. Cette interaction dialectique, permanente, évolutive, constitue l'objet de l'accompagnement et produit des transformations dans les manières d'apprendre. Un(e) élève peut ainsi d'une posture passive et consumériste, transiter par une posture de remise en question de ce premier modèle pour s'engager dans une posture réflexive favorable à l'apprentissage du philosophe. Cette évolution ne se fait pas mécaniquement. Il ne suffit pas que l'enseignant observe ces changements et ces transformations chez l'élève. Son rôle est de les *susciter* voire de les *provoquer* délibérément tout en les accompagnant ce qui implique, à la fois, suivi, vigilance, engagement d'une part réserve, retrait, écoute d'autre part. Il lui faut, en direct, signifier les indices de cette évolution cognitive, intellectuelle, psychologique avec l'élève, les laisser, s'exprimer, favoriser leur mise en scène, permettre une véritable catharsis ouvrant à la *prise de conscience* et à l'intérêt soudain qu'il y a à philosopher. C'est précisément ce qui advient quand le professeur de philosophie anime, dirige, conduit, écoute, questionne, suit, évalue ses élèves dans une logique d'accompagnement. « *C'est donc de la non-homogénéité de ce champ qu'accompagner en vient à combiner un matériel qui reste hétéroclite et dont la variété des tâches ne peuvent prendre sens que dans le temps, celui d'un cheminement. Il s'ensuit que l'accompagnement est nécessairement polymorphe, protéiforme, puisque résultant de logiques imbriquées, d'un tuilage de registres caractérisés par leur ambivalence.* » (Paul, 2004). L'accompagnement de l'apprentissage du philosophe des élèves de classes terminales s'inscrit dans cette démarche complexe et dans cette durée.

Outre ce qui la définit et la fonde en tant que posture professionnelle pertinente plusieurs autres raisons méritent d'être considérées.

- Cette posture autorise l'accueil des principes de communauté de recherche⁴, de communauté discursive⁵, de travail coopératif et collaboratif,⁶ (Baudrit, 2007) extrêmement précieux, selon nous, pour développer l'apprentissage du philosophe, principes plus difficiles ou impossibles à adopter autrement dans la classe.
- Ce choix de posture constitue par lui-même un choix philosophique et politique celui du pari de l'autonomie et de l'éducabilité du sujet.
- Lorsque cette posture d'accompagnement et ces principes sont mis en œuvre dans le système éducatif, les élèves deviennent globalement presque tous compétents et plus épanouis (en Finlande⁷) par exemple.
- Sur le plan institutionnel la récente réforme du lycée intègre, dès la rentrée 2009-2010, l'accompagnement personnalisé comme une compétence de l'enseignant à raison de deux heures hebdomadaires par niveau de classe. Cette posture que les enseignants auront à s'approprier en formation devient donc officiellement une manière de traiter les apprentissages.
- Le socle commun des compétences mis en place depuis 2006, évalué cette année pour l'obtention du brevet des collèges et censé être ensuite pérennisé au lycée met l'accent sur l'initiative et l'autonomie comme septième pilier des compétences à travailler par les élèves.

Ce saut qualitatif est périlleux dans la mesure où il correspond à une révolution copernicienne du métier. Du modèle intellectualiste issu de l'antiquité qui considère l'enseignant comme le Maître qui sait et qui, son charisme suffisant, peut se passer de formation, l'enseignant de philosophie peut adopter ou déjà incarner un second modèle (souvent diffusé par les écoles normales) centré sur un apprentissage imitatif de la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire. L'appui sur les apports des sciences humaines pour rationaliser la pratique et appliquer la théorie constitue un troisième modèle. Le quatrième modèle auquel nous adhérons implique un aller retour entre pratique et théorie. Marguerite Altet décrit ainsi l'activité de l'enseignant qui « *devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type action-savoir-problème* » (Altet, 1994). La focale est désormais orientée sur les sujets apprenants et sur les gestes ou micro gestes pertinents pour faire activer leur processus de pensée : accueillir, écouter, questionner, relancer, faire préciser, faire reformuler, « laisser muser »⁸ la parole des élèves, la signaler, la reformuler, la transcrire et la faire écrire, la personnifier, l'authentifier, la référer, la mettre en relation, en perspective avec les compétences du philosophe initiées par Michel Tozzi (conceptualiser, argumenter, problématiser) et les contenus du programme (notions, concepts, idées problématiques, textes, doctrines, etc.). Cheminer ainsi à côté et avec l'élève n'est pas une posture que l'on acquiert immédiatement. Elle est l'objet d'une construction, pas à pas, dans la pratique quotidienne et s'inscrit dans la durée. Surtout cette posture rompt avec ce à quoi est habitué l'enseignant de philosophie c'est-à-dire « occuper le terrain » et monopoliser la parole. C'est peut-être ce qui le désoriente et même parfois lui fait peur. Il s'agit en effet de se taire et d'écouter, beaucoup, de parler, mais plutôt en rebondissant sur le propos de l'élève, en se

⁴ « Communauté de recherche », expression consacrée par le philosophe contemporain Matthew Lipman à la suite du linguiste Charles Saunders Pierce et du pédagogue John Dewey. Le groupe classe dont l'enseignant fait partie reconnaît dans ce sens la possible et riche contribution de chacun des acteurs.

⁵ « Communauté discursive », expression définie par Jean Paul Bernié comme « la construction d'un espace socio-discursif de partage des significations ».

⁶ Le travail coopératif désigne un travail où l'objectif est commun, les tâches et les compétences distinctes et juxtaposées. Le travail collaboratif suppose non seulement que l'objectif mais la tâche et le processus de réalisation sont communs à partir d'une construction et d'une conception mutuelles où les réajustements sont permanents.

⁷ Pour une réflexion plus nourrie sur la réussite et la sérénité de l'élève finlandais consulter le petit livre de Paul Robert (2008), *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ?*, E.S.F.

⁸ Expression empruntée à Alain Decron (2003) qui signifie qu'on laisse le temps nécessaire aux élèves pour exprimer, écouter, apprivoiser divers univers discursifs. Ce temps qu'on laisse ainsi dérouler devient alors partie prenante du processus de pensée in « Les gestes professionnels langagiers de l'enseignant facilitent-ils tous l'entrée dans les savoirs des élèves ? » Communication, Actes du colloque *La discussion en formation et en éducation*, CD Rom, Université Montpellier.

mettant à son service : apparente simplicité en principe, mise en œuvre extrêmement ardue en réalité.

3. Analyse de la pratique et transformation effective des postures initiales

A partir de ce constat soulignant la prégnance et la pérennité des postures traditionnelles d'enseignement, que proposer en formation initiale et continue pour les futurs ou déjà enseignants de philosophie ?

La circulaire de cadrage des masters de décembre 2009 concernant la mise en place des diplômes nationaux, évoque explicitement la possibilité pour les premiers d'« *une analyse des situations professionnelles, au croisement et à l'articulation de la découverte du métier et des enseignements reçus, dans une logique d'alternance* ».

Il nous paraît effectivement fondamental de situer la proposition de séquences de formation d'analyse de la pratique comme des séquences réellement professionnalisantes liant formalisation, prise de conscience, mise à distance, analyse « des situations professionnelles » et intégration des apports théoriques ou « enseignements reçus » pour conserver ainsi cohérence et cohésion du projet professionnel.

L'écriture de l'ancien mémoire professionnel, trop souvent perçu par les étudiants (ou les formateurs) comme un exercice formel validant le diplôme poursuivi, va dans ce sens. Le triptyque, savoirs académiques, apports, méthodologie de la recherche et pratiques devaient y figurer comme un subtil tissage de l'apprentissage du métier.

Or il nous semble que les apprentis professeurs de philosophie, comme leurs prédécesseurs, privilégient presque exclusivement les savoirs académiques et se trouvent ainsi démunis et désorientés lorsqu'il s'agit, non pas, de philosopher devant la classe (ils savent le faire et souvent brillamment) mais de faire apprendre à philosopher à des élèves singuliers ce qui relève de la maîtrise de la didactique professionnelle.

Muscler la formation dans le sens de l'analyse de la pratique, de l'apport et de la méthodologie en sciences de l'éducation paraît urgent. Des dispositifs comme le mémoire professionnel, le GEASE (groupe d'étude d'analyse des situations éducatives) initié par Richard Etienne à l'université Paul Valéry de Montpellier, l'instruction au sosie (issu du CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers) et l'entretien d'explicitation élaboré à partir des recherches de Pierre Vermersch peuvent constituer dans cette perspective des pistes intéressantes de même que le portfolio⁹, l'enregistrement vidéo suivi de l'auto-confrontation.

Tous ces dispositifs contribuent-ils, se demande Richard Etienne, à inscrire l'enseignant « *dans un nouveau rapport à la profession dans lequel la communication professionnelle orale et/ou écrite est le vecteur d'une nouvelle identité qui intègre la formation (Perrenoud, 2001b) comme une composante en actes de son exercice ?* » (Decron, 2003).

Il est question, ici, à la suite des travaux de Donald Schön¹⁰ et de l'exhortation faite aux enseignants par Philippe Perrenoud de « *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* » (Perrenoud, 2001) d'orienter ainsi les enseignants de philosophie non pas seulement ni même précisément sur l'acte de faire, à tout prix, passer des contenus (seraient-ils, de la sorte, d'ailleurs intégrés) mais plus justement sur le questionnement visant à identifier les modalités de présentation de ces contenus afin qu'ils aient du sens pour les élèves et par-là même qu'ils se les approprient.

⁹ Le port folio : dispositif rassemblant les traces (productions et démarches réflexives) élaborées lors du processus de formation.

¹⁰ Un ouvrage qui fait date et inaugure l'analyse réflexive sur les pratiques est celui de Donald Schön.

Bibliographie

- ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUDRIT A. (2007), *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- BRUNER J. S. (1987), *Comment les élèves apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CRINON J. (2003), *Le mémoire professionnel des enseignants. Observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.
- GUSDORF G. (1963), *Pourquoi des professeurs. Pour une pédagogie de la pédagogie*, Paris, Payot.
- LA GARANDERIE A. (2002), *Les chemins de la connaissance, une pédagogie du sens*, Lyon, Chroniques Sociales.
- LE BOUEDEC G. et al. (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation, un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan.
- NUNZIATTI G. (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°280 Janvier 1990.
- PAUL M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD PH. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- ROBERT P. (2008), *la Finlande, un modèle éducatif pour la France ?*, Paris, ESF.
- SCHÖN D. (1993), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.
- TOZZI M. & ETIENNE R. (2004), *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris, L'Harmattan.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute.